
PELA NECESSIDADE DE TRABALHAR A ORALIDADE NA SALA DE AULA

FOR THE NEED OF WORKING ON ORAL GENRES IN THE CLASSROOM

Ana Maria de Mattos Guimarães¹
Joseane de Souza^{2 3}

Resumo: *O presente artigo visa investigar elementos interacionais que proporcionam reflexões e podem se tornar objeto de ensino de gêneros orais na sala de aula de português como língua materna, especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental. Partimos do entendimento de linguagem como interação, desde as perspectivas teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo e da Análise da Conversa Etnometodológica, voltando-nos ao banco de dados de interações em sala de aula gravadas em vídeo como parte de um projeto de formação continuada desenvolvido entre os anos de 2011 a 2014. Desse projeto, surgiu o dispositivo Projeto Didático de Gênero (PDG), inspirado nos princípios de Sequências Didáticas e de Projetos de Letramento, já amplamente demonstrado e discutido em outras publicações. Um desses PDG, que tem como foco o gênero entrevista oral, é analisado aqui. As interações produzidas por uma aluna em específico (sua produção inicial, produção final e produção pós-final) são vistas comparativamente. Refletimos, finalmente, sobre sua aprendizagem e sobre o que a sua trajetória pode apontar a respeito de peculiaridades no ensino do gênero oral entrevista.*

Palavras-chave: *Interacionismo Sociodiscursivo; Gêneros orais como objeto de ensino; Práticas interacionais em entrevistas.*

Abstract: *This article aims to investigate interactional elements which provide reflections and may become teaching objects of oral genres in the classroom of Portuguese as mother tongue, specifically in elementary school. We start from the understanding of language as interaction, from the theoretical perspectives of Sociodiscursive Interactionism and Ethnomethodological Conversation Analysis, focusing on a corpus of videotaped classroom interactions as part of a continuing education project developed from 2011 to 2014. The device Didactic Project of Genre (DPG) emerges from this project, based on the understandings of Didactic Sequences and Literacy Projects, that have already been demonstrated and widely discussed on other publications. One of those DPGs, which focuses on the oral interview genre, is analyzed here. The interactions produced by a particular student (her initial production, final production, and post-final production) are comparatively observed. Finally, we reflect on her learning and on what its trajectory may show regarding peculiarities in the teaching of the oral genre interview.*

Keywords: *Socio-discursive Interactionism; Oral genres as teaching objects; Interactional practices in interviews.*

1 Introdução

Embora uma simples pesquisa no Google nos aponte vários estudos sobre ensino da oralidade na escola brasileira, o contato com a realidade da sala de aula mostra que a

¹ Professora titular do PPG em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Campus de São Leopoldo, RS. Bolsista de Produtividade do CNPq. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Brasil, e-mail: anamguima@terra.com.br

² Pós-doutoranda do PPG em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Campus de São Leopoldo, RS. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Porto Alegre, Brasil, e-mail: joseanedesouzabr@gmail.com

³ Agradecemos ao CNPq e à Capes pelas bolsas de produtividade e de PNPd, respectivamente, à primeira e à segunda autoras.

oralidade continua sendo vista dentro de práticas tradicionais, como a famosa leitura em voz alta. Ou seja, pouco mudou na escola brasileira, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) –, bem como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) –, façam referência explícita ao ensino da oralidade, propondo objetivos e estratégias embasados na diversidade de gêneros do oral e em situações de uso público da fala. Essas constatações fazem-nos voltar para o banco de dados resultante de projeto de formação continuada que desenvolvemos entre os anos de 2011 a 2014 para, na presente ocasião, rever o trabalho com gêneros orais em sala de aula. Tal projeto, apoiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES, desenvolveu uma formação cooperativa com professores de rede municipal de uma cidade gaúcha de médio porte.⁴ Dessa formação cooperativa, apoiada em conceitos fundantes como o de linguagem como interação e gênero de texto/discurso, na perspectiva voloschiniana/bakhtiniana, também adotada pelo Interacionismo Sociodiscursivo⁵, foi desenvolvida a opção metodológica *projeto(s) didático(s) de gênero* (doravante PDG), que descreveremos mais adiante.

Compartilhamos o entendimento de que ensinar oralidade vai além de trabalhar com questões de variação linguística na sala de aula e de que abordar o oral sempre com relação ao escrito pode não ser a maneira mais produtiva de se atingir um uso mais formal do oral. A oralidade, como “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2008, p. 25), abrange diferentes contextos e situações, tanto as formais quanto as mais informais. Deve-se, pois, pensar num *continuum* entre oralidade e escrita, em que as práticas orais mais formais se aproximam da escrita, enquanto as menos formais dela se afastam completamente, não sendo necessário compará-las ou aproximá-las da escrita. A nosso ver, a escola deve lidar com esse *continuum*, de forma a possibilitar o trânsito dos aprendizes em diferentes práticas orais, ao uso de diferentes gêneros de texto orais, pois como bem afirma Schneuwly (2011, p. 114): “[...] não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’, representado em múltiplas formas”.

A discussão iniciada na proposta de sequências didáticas para o ensino do oral (aqui no Brasil em Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) ainda é bastante atual e efervescente. Prova

⁴ Para uma compreensão mais aprofundada dessa formação continuada, assentada em princípios cooperativos de realização, sugerimos ao leitor o texto: *Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa* (CARNIN, GUIMARÃES, 2015).

⁵ Há que se salientar, entretanto, que o Interacionismo Sociodiscursivo considera gêneros *de texto* no lugar de gêneros *de discurso*. A discussão é detalhada em Bronckart (1999), quando defende tal terminologia. O autor afirma que o texto é uma unidade comunicativa global em funcionamento nas formações sociais. De acordo com objetivos, interesses e questões determinadas, tais “formações elaboram diferentes tipos de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**)” (BRONCKART, 1999, p. 137).

disso é o projeto recente de Stéphane Colognesi, Silvia Lucchini, Joaquim Dolz e Catherine Deschepper (2017), que se propõe a adaptar para o ensino do oral um dispositivo já conhecido no contexto de Genebra (*Itinéraires*) para o trabalho com gêneros escritos. Entre outros tópicos, o projeto procura discutir e desenvolver saberes sobre critérios balizadores para planejar e avaliar o oral, a própria eficácia do ensino de gêneros orais e a natureza dos gêneros orais a serem ensinados – que vai ao encontro da contextualização e da autenticidade desses gêneros na vida real dos estudantes (COLOGNESI; DOLZ, 2017).

Considerando de grande relevância a continuidade da pauta do ensino do oral, uma das finalidades maiores deste artigo⁶ é apontar a relevância de observarmos elementos da interação que podem ser sistematizados e utilizados no *ensino* da oralidade, ou melhor, na (re)construção de uma oralidade mais consciente nos gêneros pertinentes a práticas de diferentes esferas sociais. Um dos pontos que mobiliza o presente texto é o desejo de rever e aprofundar considerações sobre o oral na escola, partindo de produções resultantes de trabalho sobre o gênero entrevista realizadas por crianças do 4º ano do Ensino Fundamental.

Mais especificamente, analisaremos comparativamente excertos de três produções de uma aluna a partir de um projeto didático de gênero desenvolvido por uma professora do Ensino Fundamental, participante de nosso grupo de pesquisa, e apresentado em sua dissertação de Mestrado (CORREA, 2016) sobre o gênero entrevista oral, a fim de investigar elementos interacionais que podem se tornar objeto de ensino de gêneros orais, refletindo sobre como sua didatização pode contribuir para a melhor aprendizagem desse gênero oral específico. A partir das reflexões aqui expostas, empreenderemos as considerações finais. Antes disso, na seção seguinte, apresentaremos alguns conceitos com os quais trabalhamos neste artigo.

2 Conceitualizando nosso entendimento de trabalho com gêneros orais em sala de aula

O trabalho proposto fundamenta-se numa concepção de linguagem como interação que assume os *projetos didáticos de gênero* – PDG (GUIMARÃES, KERSCH, 2012b, 2014a; GUIMARÃES, CARNIN, KERSCH, 2015) como uma opção metodológica para práticas de ensino de Língua Portuguesa, a partir da didatização de gêneros de textos diversos.

O PDG inspira-se em dois dispositivos de ensino já bastante conhecidos em nosso país – a saber: as *seqüências didáticas*, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); e os *projetos de*

⁶ Este artigo retoma conceitos e alguns exemplos publicados por nós como capítulo do livro *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa* (2018, no prelo).

letramento, propostos por Kleiman (2000) e seu grupo de pesquisa. Diferentes pontos de partida podem originar um PDG: um tema, uma prática social, um gênero (oral ou escrito) (GUIMARÃES, KERSCH, 2012a). De um ou outro modo, estará necessariamente ligado a uma concepção que entende a linguagem como forma de interação, como trabalho coletivo, social e historicamente situado e, por essa razão, orientado a uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais existentes.

Já os estudos interacionais, mais especificamente os de Análise da Conversa Etnometodológica ou Fala-em-Interação (SACKS, 1992 [1967-1974]), tomados aqui no Brasil de uma perspectiva mais textual e discursiva pelos estudos da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1984) e de forma mais naturalística e microanalítica pelos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica em Contextos Institucionais (GARCEZ, 2009; OSTERMANN, 2012), consideram interação como a ação conjunta entre falantes por meio do uso situado da linguagem. Isso quer dizer, por exemplo, que a interação não é um conduto (sai de A e entra em B) e que ela é sempre única e singular (por mais que se planeje antes, ela lida com demandas e contingências no momento em que acontece que não são planejáveis). Assim, diz-se que A e B (e quem mais houver na situação de comunicação) coconstroem suas ações colaborativamente num dado evento interacional específico.

A recém-criada Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), na descrição do eixo organizador *oralidade*, tema deste artigo, parece entendê-la como *prática interacional*; o conceito que estamos a explorar, entretanto, não traz explicitamente esse termo, mas sim *práticas de linguagem*. Na redação do documento, ainda falta trazer à concepção de oralidade o reconhecimento das interações como coconstruções entre as pessoas em eventos situados e singulares. Salientamos, então, que tal mandato institucional, ou no dizer do ISD, as prescrições maiores com as quais os professores lidam em sua prática docente, é, muitas vezes, insuficiente.

Ao trabalharmos conceitos que tratam da interação, estamos assumindo-a tanto em seu contexto macro, como o ISD e a perspectiva de Volochinov e Bakhtin, quanto em seu contexto micro, como a Análise da Conversa, ressignificando seu sentido de acordo com o uso a que se propõe. Especificamente pensando em sala de aula, assumimos a perspectiva vygotskyana que toma a interação como inerente ao processo de desenvolvimento – relacionada, em consequência, à aprendizagem.

Focalizando o âmbito mais específico dos estudos das interações, tendo em vista que abordaremos o gênero oral entrevista, trabalhado e produzido em um PDG, faz-se relevante mencionarmos algumas investigações sobre perguntas e suas funções no discurso

institucional. Primeiramente, pesquisadores de abordagens discursivo-pragmáticas como Deborah Cameron (2000) e Norman Fairclough (1992, 1996) já teceram considerações a respeito da quebra da formalidade, da conversacionalização do discurso e da valorização dos aspectos intangíveis no mundo do trabalho (como, por exemplo, a gentileza), elementos cujas marcas são vistas na estrutura do discurso, principalmente no par pergunta-resposta. Levinson (1992) afirma que os tipos de atividades e eventos discursivos determinam como cada enunciado de cada falante será entendido pelo interlocutor, uma das máximas dos estudos interacionais. Clayman (2010) e Sidnell (2010) mostram também, com suas investigações naturalísticas, que a organização que algumas instituições constroem em torno de sequências de perguntas e respostas tem um papel fundamental na determinação, para os participantes, do que conta como uma pergunta em cada contexto. Tais estudos, organizados na coletânea *Why Do You Ask* (FREED; EHRLICH, 2010), revisitam, nos estudos interacionais sob a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica, a importância do olhar para o sistema de troca de turnos em cada contexto institucional e nos mostram que há muito a se dizer sobre ações e funções de perguntas, esse dispositivo onipresente nas interações mundo afora.

Sabemos que entrevistas no mundo real são realizadas basicamente por meio do par pergunta-resposta, e assim é organizada a troca da vez de falar entre os participantes. Contudo, a maneira como esse sistema se concretiza é bastante complexa e, obviamente, carrega aspectos que extrapolam a conversa em si. Em primeiro lugar, entrevistas, assim como outros contextos, possuem uma situação predefinida de alguém que pergunta, pois tem o interesse ou a incumbência de saber algo, e alguém que responde e, assim, disponibiliza informações ao perguntador. Isso gera uma assimetria estrutural, digamos, em que uma pessoa tem o direito de perguntar (e, com isso, impor uma próxima ação à outra) e a outra possui o dever de responder, e raramente essa situação, em determinado encontro, se subverte.

Entretanto, interlocutores lidam com essa assimetria interacionalmente, ressignificando-a (até mesmo com o intuito de diminuir e aproximar essa interação de uma conversa informal). É o caso das entrevistas televisivas, foco do PDG cujas produções trataremos para análise a seguir. Nas entrevistas televisivas, ou feitas para uma audiência específica, há elementos que diminuem essa imposição que as perguntas colocam no interlocutor. A própria valorização inicial do entrevistado por meio da apresentação de seus predicados é um desses elementos. Os vocativos utilizados pelo entrevistador (normalmente o primeiro nome do entrevistado ou sua função) também darão o tom de aproximação mais casual ou, do contrário, distanciamento, lisonja, etc. Outro aspecto é a polidez. Na verdade, a

própria atitude de diminuir a assimetria poderia ser considerada polidez num nível discursivo mais macro.

A polidez, ou cortesia verbal – como muitos a conhecem –, é um conceito da sociolinguística interacional primeiramente pensado por Brown e Levinson, em 1975, e amplamente difundido e revisitado nos estudos linguísticos pelo mundo. No Brasil, o conceito ganhou uma coletânea em 2008 organizada pelos estudiosos envolvidos com o projeto NURC (Norma Urbana Culta), mas não se limita a esse trabalho. De acordo com Villaça e Bentes (2008), a polidez está intrinsecamente ligada ao pleno entendimento dos valores sociais e culturais de dada comunidade. Oliveira (2000), por exemplo, trata da normatividade relacionada à polidez atribuindo-a ao *ethos* de determinado grupo, sua marca cultural, considerando assim as marcas de polidez situadamente em função da manutenção da face do outro e da própria. A pesquisadora investigou as estratégias de polidez de atendentes em um contexto delicado, qual seja, um encontro de serviço em que os clientes trazem reclamações à instituição.

Portanto, a polidez não se traduz em normas universais válidas para todas as ocasiões, mas especifica-se a cada contexto e situação de comunicação, bem como tem suas marcas produzidas e valoradas pelos participantes de acordo com cada gênero de texto, no nosso caso, oral. Essas marcas estão presentes em vários níveis nas práticas discursivas. A produção de ações em formatos e funções que diversifiquem o sistema pergunta-resposta, os vocativos, a comunicação com o espectador durante a entrevista e os continuadores seriam marcas de polidez que podem ser encontradas em entrevistas.

Tendo esses princípios em mente, vamos à análise de um trabalho desenvolvido em um quarto ano do Ensino Fundamental sobre o gênero entrevista. (CORREA, 2016)

3 Contextualizando o trabalho sobre o PDG ‘entrevista oral’

Em seu modelo didático de gênero – estudo que precede à didatização do gênero –, Correa (2016) aponta diferentes tipos de entrevista, enfocando um em específico, que será seu objeto de ensino: a entrevista jornalística na mídia televisiva. A autora mostra que, no gênero entrevista jornalística, há um ponto de contato muito forte com a escrita, que é a elaboração do roteiro prévio, o qual orientará a interação. Por outro lado, é necessário ainda tomar decisão sobre a variedade linguística que será adotada na ocasião (dependendo de quem é a figura entrevistada). Também são importantes práticas de leitura prévias à produção da

entrevista, que podem envolver a sensibilização dos alunos para o engajamento conversacional entre entrevistador e entrevistado.

Esse engajamento conversacional, entendido por muitas pessoas como algo que acontece (ou não) de forma *natural* na conversa cotidiana espontânea (uma espécie de ‘química’ entre as pessoas), possui marcas linguísticas e multimodais que podem ser mostradas aos alunos. Essas marcas deixam a entrevista menos ‘robótica’ e mais próxima de uma conversa espontânea, o que é valorizado no meio jornalístico. Desde aspectos multimodais, como o direcionamento do olhar para o interlocutor, a posição corporal adotada, a possibilidade de alguns gestos acompanharem a fala, até elementos verbais como a prosódia, os marcadores discursivos, os continuadores, etc., todos esses elementos constroem o engajamento conversacional entre interlocutores e, além disso, podem se constituir em objetos de ensino. Dirigiremos nosso olhar sobre tais pontos, na análise que praticaremos sobre o PDG desenvolvido, considerando-os constitutivos das *marcas de polidez* nessas interações. Além disso, a atenção à organização estrutural da interação, vista sob a ótica do par pergunta-resposta, permitirá tecermos as reflexões sobre diminuição da assimetria e calibragem da formalidade no gênero entrevista televisiva, objeto de ensino nesse PDG, o que também, ao fim e ao cabo, podem ser consideradas *marcas de polidez*.

O tema do PDG sob análise é *ações de gentileza no bairro*, visando ao conhecimento dos alunos sobre instituições em seu bairro (ONGs e serviços públicos de assistência social) que dão apoio à comunidade, aos moradores em situação de vulnerabilidade social. Esse tema, na época, alinhava-se ao projeto maior da escola, qual seja, *Gentileza Gera Mais Gentileza*.⁷ O PDG foi desenvolvido durante três meses, envolvendo 29 alunos do 4º ano do ensino fundamental (CORREA, 2016). A decisão de trabalhar o gênero entrevista foi construída com os alunos justamente como um meio de divulgar essas ações de gentileza das instituições em redes sociais.

Esse PDG abrangeu 13 oficinas, as quais partiram da inserção dos alunos no tema, inserção essa que levou à realização da produção inicial com o gênero entrevista oral entre colegas, utilizada como um diagnóstico do que os alunos sabem sobre o gênero e sobre o tema. Vários vídeos de entrevistas, inclusive com entrevistadores infantis, foram analisados pela pesquisadora para a caracterização do gênero. Após a construção de um roteiro, seguiu-se

⁷ Importante enfatizar o contexto social em que a escola está inserida. Trata-se de um bairro de alta vulnerabilidade social com expressivo índice de violência. A professora escutava diariamente relatos de violência feitos por seus pequenos alunos. Pensando numa forma positiva de possibilitar saídas desse quadro, foi desenvolvido o projeto sobre gentileza, aliado a perspectivas de ajuda possíveis, a partir do qual foi pensado o PDG desenvolvido.

a realização de entrevista simulada entre os participantes, a qual foi gravada e permitiu uma autoanálise das performances. A partir disso, começou a ser coconstruída uma grade de avaliação, que permitiu salientar recursos linguísticos e extralinguísticos mobilizados em uma entrevista. Tal grade possibilitou que os alunos analisassem suas produções iniciais. Novas entrevistas, com apresentadoras mirins, foram analisadas, assim como ocorreu visita à equipe de redação e produção de jornal⁸. Também entrevistas que tratavam do tema do PDG foram analisadas em conjunto pelos alunos, assinalando os aspectos prosódicos e multimodais nelas presentes.

Finalmente, os alunos chegaram à produção final do gênero, formulando o roteiro de entrevista com o colega e realizando um ensaio. No dia seguinte, fizeram as entrevistas, que foram, então, filmadas e avaliadas pelos pares.

A professora, porém, pensou em ir além, propondo o que chamou de entrevistas pós-finais com pessoas encarregadas de instituições e ONGs do bairro que poderiam ajudar nos problemas constatados inicialmente pelos alunos e pela escola. O ponto de partida foi uma pesquisa sobre tais instituições para a elaboração de roteiro para cada entrevista. As entrevistas foram realizadas nos próprios locais de funcionamento. Finalmente, as entrevistas foram editadas, revisadas pelos alunos para sua aprovação e publicadas no *You Tube*, para possibilitar o acesso da comunidade às informações colhidas.

Assim, particularmente nesse PDG, além da produção final, ocorreu uma produção pós-final. A produção final serviu, dessa forma, como um ‘ensaio’ para a pós-final, que de fato aconteceria no ‘mundo real’, ou seja, buscou ir além da sala de aula, deixar de ser um simulacro do mundo real feito apenas com fins pedagógicos (GUIMARÃES, 2016), gerando o que estamos chamando de ‘gênero praticado’. Nosso foco é analisar a produção de entrevista de uma das alunas com uma colega (cotejando a produção inicial com a final), sua realização interacional da produção final, e, na sequência, analisar a realização interacional da produção pós-final, ou seja, a entrevista com uma pessoa da instituição visitada.

4 Análise dos dados

Correa (2016) elabora um modelo didático do gênero que é objeto de ensino do PDG que desenvolveu de forma bastante completa. Considera, ao lado dos elementos linguísticos

⁸ A visita foi a um jornal de larga circulação na mesma cidade da escola. Além de visitarem a redação, os alunos participaram do momento da gravação de uma entrevista na Web TV dessa empresa jornalística e visitaram também o departamento de rádio.

que caracterizam a entrevista, “[...] os **meios não-linguísticos** ou **extralinguísticos** da comunicação oral, tais como os meios paralinguísticos, cinésicos, posição dos locutores, aspecto exterior e disposição dos lugares.” (CORREA, p. 65, grifos da autora), enumerados a partir de trabalho de Dolz, Schneuwly e Haller (2011). A autora chega, inclusive, a afirmar que “considerando os recursos tecnológicos, a câmera ou filmadora tende a transformar a interlocução, com o poder de modificação da performance, fazendo que tanto entrevistador(es), quanto entrevistado(s) representem um papel, como se fossem atores representando.” (CORREA, 2016, p. 66). Aponta, pois, elementos do que chamamos aqui de ‘leitura’ das interações. Isto é, como em um texto trazido aos alunos no trabalho com os gêneros escritos, as interações ocorridas no decorrer das entrevistas escolhidas pelo professor e trazidas para a aula podem ser exploradas e ‘lidas’ com os alunos em diversos níveis.

A atividade de ‘leitura’ das interações (que, nesse caso, consistiu na ‘leitura’ de aspectos linguísticos e interacionais em vídeos contendo entrevistas televisivas), no nosso entendimento, é o que proporciona que a produção final de Joice, a aluna mencionada no trabalho de Correa (2016), apresente uma grande evolução, produzindo, de fato, interação. Passaremos agora à análise das produções inicial e final de Joice no papel de entrevistadora.

O excerto 1 constitui parte da gravação realizada pela professora no dia em que os alunos realizaram a produção inicial do gênero entrevista oral. A professora chamava-os a uma posição de maior visibilidade na sala e eles iniciavam sua produção, em pares pré-arranjados de entrevistador-entrevistado.

Excerto 1

“PRODUÇÃO INICIAL - PI

Entrevistadora - Joice

P3: entrevistadora

E3: entrevistada

((A aluna levanta do seu lugar e fica em frente à entrevistada que está sentada. Olha pra professora que faz sinal que pode começar a entrevista. Olha o papel, mas não lê, pergunta rápido, coloca a mão no nariz e olha atentamente para a colega a quem perguntou)).

P3: *já praticaram gentilezas com você?*

E3: *já.*

P3: *qual gentileza podemos fazer para melhorar o bairro?*

E3: *((aluna pensativa)) qual a pergunta?*

P3: *qual gentileza podemos fazer para melhorar o bairro?*

((Esta pergunta foi repetida de forma mais lenta, sem que a entrevistadora tenha lido o papel que trazia em mãos, mas sem olhar para a entrevistada. Ao contrário, olha para o lado onde uma colega conversa)).

E3: ser gentil com os outros.

P3: do que o bairro precisa?

E3: ((aluna pensativa)) mais postos de saúde.

((A entrevistadora volta a sentar no lugar em que estava anteriormente, dá um suspiro e depois olha para a entrevistada, mas não faz mais perguntas)).”

Na produção inicial de Joice (há que se lembrar que a produção inicial é sempre a que não possui uma preparação dos alunos, justamente porque se quer diagnosticá-los com relação à estrutura do gênero que será ‘apreendido’), notamos fortemente a assimetria estrutural entre quem tem o direito de responder e quem tem o dever de perguntar. Joice não introduz ao ‘espectador’ sua entrevistada, não se dirige a ela de forma a se aproximar, nem atenua em alguma medida a imposição que suas perguntas trazem para a interlocutora.

É fato que devemos considerar que a atividade como ‘trabalho escolar’ pesa sobremaneira no resultado dessa produção. Há uma ratificação e uma permissão desses papéis de entrevistadora (perguntadora) e entrevistada (respondedora) atribuídos pela professora ao determinar a tarefa. Entretanto, depois que a aluna Joice passa por todas as oficinas desse PDG e trabalha o gênero entrevista oral, a mudança é evidente, e ainda estamos tratando de um trabalho escolar permitido e ratificado pela professora.

O excerto 2, a seguir, constitui parte da filmagem realizada pela professora de pares de entrevistador-entrevistado. Na aula anterior, os pares tiveram tempo para escrever a pauta da entrevista, com a assessoria da professora, e realizar um ensaio. No momento reproduzido a seguir, é a vez de Joice e sua colega desempenharem sua entrevista:

Excerto 2

“PRODUÇÃO FINAL - PF

Entrevistadora - Joice

P: entrevistadora

E1: entrevistada

P: Boa tarde ((pausa)). Estamos aqui e vamos entrevistar a Lúcia que estuda na escola XX. ((Lê o que está na pauta)) O assunto da entrevista é sobre gentileza já que a escola XX trabalha com o projeto gentileza gera mais gentileza, decidimos que esse seria o tema da entrevista. Boa tarde, Lúcia. ((olha para a colega))

E1: Boa tarde. ((olha para a entrevistadora))

P: Vamos começar então com a primeira pergunta: ((apenas olha a pauta, mas faz a pergunta sem ler)) o que você acha do projeto que a escola criou e continua dando continuidade?

E1: Eu acho que ele está ficando cada vez mais interessante e mais criativo.

P: Vamos para a segunda. ((começou lendo e parou, olhou para a colega)) Hum, ((admiração)) qual foi uma gentileza que você fez que marcou, que você mais gostou de praticar?

E1: Eu estava caminhando e ((tom de voz pensativo)) uma criança que ela tinha Síndrome de Down, ela pediu para brincar comigo e eu fui brincando com ela e quando eu fui embora a mãe dela ((gesticula com as duas mãos)) falou que fiz uma gentileza brincando com ela porque ela não tinha amigos.

P: Isso é uma gentileza, bah, bom né? ((tom de voz admirado, mas fala olhando para a folha da pauta e depois fala sem ler)). Então vamos para a terceira, quais as idades mais ou menos das pessoas que você praticou a gentileza?

E1: ((tom pensativo)) Ai, mais crianças e idosos.

P: Então vamos para a quarta pergunta, o que a sua escola fez de gentilezas? ((olha para a colega))

E1: Ela fez essa camiseta aqui ((mostrando a blusa que usava)) que para os alunos foi vendida por dois reais e para as pessoas de fora da escola, os pais, foi vendida por quinze reais. E está ficando muito interessante os projetos do recreio, que... eles inventaram pras crianças poderem brincar.

P: Lúcia, ((pausa, olha diretamente para a colega e sem ler faz a pergunta)) agora o que você sente na hora que tá fazendo gentileza?

E1: Eu me sinto muito feliz ((fala com mais entonação a palavra feliz)) e acho que a pessoa que eu tô oferecendo a gentileza se sente especial, também.

P: Então tá, Lúcia, ((olha pra colega)) muito obrigada por sua presença aqui ((olha para a câmera)) e a gente encerra mais uma entrevista. Obrigada a todos.”

Inicialmente, Joice lê a pauta que possui (o roteiro das perguntas que fará para a colega) para introduzir o assunto da entrevista, ou seja, para comunicar-se com o espectador do vídeo. Podemos especular que essa comunicação com o espectador⁹ funciona como uma justificativa para o papel de entrevistadora que assumirá na sequência e para a imposição que suas perguntas criarão, o que foi bastante diferente do que acontecera em sua produção inicial, e que contribui para a polidez da interação. No momento em que se dirige à Lúcia, a colega entrevistada, direciona o olhar para ela e a saúda, mais uma das marcas de polidez (tanto o

⁹ Não ignoramos o fato de que há aqui uma mudança de *enquadre*, outro conceito importante da sociolinguística interacional, mas não nos parece pertinente trazê-lo à discussão neste artigo, em função de o foco ser nas marcas de polidez.

direcionamento do olhar quanto a saudação). Na sequência, ao iniciar as perguntas, Joice primeiramente anuncia ao espectador “vamos para a primeira pergunta” – esse anúncio funciona como mais uma marca de atenuação da imposição da pergunta que fará e, por que não, uma marca de polidez. Esses anúncios se repetem a cada pergunta que Joice faz, atenuando a imposição de suas perguntas, pois, com o ‘vamos’, Joice causa o efeito de que não é ela apenas que está impondo a pergunta, mas que representa uma coletividade que tem interesse na entrevistada.

Joice também produz uma avaliação com um julgamento positivo após sua colega responder à segunda pergunta, o que minimiza a formalidade trazida pelo tipo de alocação de turnos (pergunta-resposta) e pelos papéis preestabelecidos de entrevistada e entrevistadora. Joice produz, assim, um envolvimento com a entrevistada e com a sua narrativa contida na resposta. A ação de produzir avaliações positivas (ou em concordância) sobre o tópico que o interlocutor traz para a interação, principalmente em contextos de relatos ou narrativas breves (às vezes, inclusive, em contextos de fala sobre problemas) é outro elemento importante aqui, pois aproxima a interação da fala espontânea, o que também funciona para minimizar a formalidade e a assimetria e, ao fim e ao cabo, como estratégia de polidez.

O excerto 3 mostra a entrevista pós-final realizada na visita à instituição, com uma representante do local. Dessa vez, Joice tem um desempenho interacional bem diferente. Inicialmente, notamos que as participantes da entrevista estão dispostas lado a lado, o que por si já dissolve o espaço interacional natural que se formaria se essas pessoas estivessem quase frente a frente.



Figura 1: Disposição de entrevistada (centro) e entrevistadoras (laterais)

Fonte: Imagem congelada constante de vídeo disponível à comunidade escolar.

Como há o desconforto na conversa com uma pessoa adulta e estranha, o roteiro possivelmente torna-se, além de apoio, o conforto para as alunas entrevistadoras. Como consequência, elas abandonam as demandas situadas da interação para adotar um modelo de leitura das perguntas para que a entrevistada responda para a câmera. Tal qual os anteriores, o excerto 3 é parte do vídeo que contém também as outras entrevistas realizadas por outros pares de alunos. Vejamos a entrevista realizada por Joice e sua colega com a representante da instituição no excerto a seguir, retirado de Correa (2016, p. 109-111).

Excerto 3

“ENTREVISTA PÓS-FINAL - PPF

Esta entrevista foi realizada em um posto de Saúde Preventiva que se chama Saúde da Família em uma vila do Bairro onde a escola está localizada.

A entrevista foi conduzida por duas alunas do grupo (Andréa e Joice).

P1 Andréa

P2 Joice.

P1: Entrevistadora 1

P2: Entrevistadora 2

E1: Entrevistada

P1: Boa tarde, estamos aqui com a ((nome da entrevistada omitido)) que vai nos contar um pouco sobre o projeto saúde da família que está ajudando muitas famílias, o projeto atende mais de mil famílias que não têm condições de pagar pelo atendimento. Vamos para as perguntas, quem teve a ideia de criar o projeto?

E1: Na época, em 2007, quem teve a ideia foram as irmãs do hospital ((nome do hospital omitido)).

P1: Este projeto está dando resultado?

E1: Sim, os resultados, eles vêm a longo prazo, eu diria, né. Trabalhar com prevenção, muitas vezes a gente não enxerga o resultado logo, a gente vai enxergando conforme a vida das pessoas vai mudando, conforme a gente vai mudando os indicadores de saúde também, que são menos infartos, menos derrames, menos pessoas doentes.

P1: As pessoas conhecem esse atendimento?

E1: As que nos acompanhavam desde dois mil e sete, sim, que era nossa primeira área de atendimento. Como agora em fevereiro a gente se mudou para essa unidade, que é linda, antes a gente trabalhava em uma casa pequena alugada, as novas pessoas que a gente começou a atender, ((pensativa)) e hoje nós somos referência para doze mil pessoas, ainda não entendem muito bem o que é saúde da família, então eles vêm aqui achando que é um pronto atendimento, né, e a gente vem com a proposta da prevenção.

P1: *As pessoas têm procurado o local?*

E1: *Sim, em torno de umas cem, cento e cinquenta pessoas por dia vêm para a unidade, para atendimento e hoje nós temos em torno de seis mil, sete mil atendimento nessa unidade.*

P2: *Qual a maior dificuldade enfrentada aqui?*

E1: *A maior dificuldade que a gente tem hoje é a questão da violência do bairro e a questão da drogadição.*

P2: *Quais as melhorias que vocês pretendem fazer?*

E1: *As melhorias, na realidade, a gente já trabalha elas no dia a dia, é com o nosso trabalho, né, tentando evitar com que as pessoas fiquem doentes e também a gente tem os grupos de prevenção aqui nessa unidade, que são muitos, por exemplo a terceira idade, elas cantam, as nossas vovós, então são melhorias de autoestima, de socialização, de saúde mental das pessoas. Nós temos um grupo de prevenção de cáries que hoje tem quatrocentas e onze crianças também associadas, que é o Clube do Reginaldo, que é um cachorro que tem dentadura e ele ensina as crianças a escovar 'o dente', então as melhorias que a gente vê é tentar trabalhar com a comunidade de uma forma bem criativa para que eles junto com a gente possam melhorar a sua saúde.*

P2: *Qual recado que você gostaria de deixar para as pessoas que nos acessam aqui diariamente e estão aqui na comunidade?*

E1: *O recado é que as pessoas entendam melhor o que é saúde da família, que elas entendam que a gente está aqui para ser parceiro da comunidade e pra prevenir as doenças e pra trazer mais qualidade de vida.*

P2: *Primeiramente, obrigada, ((nome da entrevistada omitido)), por nos atender e pela oportunidade de a gente saber mais sobre esse projeto que está ajudando muitas famílias, quero dar parabéns. E parabéns também a toda equipe da saúde da família. Obrigada.*

E1: *Eu que agradeço.”*

No início da produção pós-final, a entrevistadora 1, Andrea, apresenta a entrevistada e a instituição, lendo tais informações no papel em suas mãos. Ao encerrar sua primeira pergunta, passa o microfone para a entrevistada e, por um momento apenas, olha para a entrevistada, que está proferindo a resposta, porém em seguida já volta sua atenção para o papel. Assim segue na realização das três perguntas sob sua responsabilidade. Enquanto isso acontece, Joice, a outra entrevistadora, mantém a cabeça baixa e o olhar direcionado ao papel, ao roteiro de perguntas.

As perguntas seguem sendo realizadas para que a entrevistada as responda para a câmera. Notamos que a entrevistada dirige seu olhar para as entrevistadoras e várias vezes parece tentar engajá-las dessa forma, porém sem sucesso. No momento em que Joice inicia as suas perguntas à entrevistada, verificamos o mesmo padrão interacional: as perguntas são

produzidas sendo lidas diretamente do roteiro, sem o olhar direcionado à entrevistada. Enquanto a entrevistada responde cada pergunta, Joice mantém-se olhando para o roteiro, possivelmente preocupada com seu desempenho de leitura da próxima pergunta – um dos pontos pelos quais as alunas estavam sendo avaliadas segundo a grade de avaliação do PDG (CORREA, 2016).

Essa recorrência no desenvolvimento interacional da entrevista (leitura da pergunta pela entrevistadora sem direcionamento do olhar à entrevistada ↔ direcionamento do olhar para o roteiro enquanto a entrevistada responde à pergunta) traz como consequência a não-exploração das ideias e informações trazidas nas respostas da entrevistada, ou seja, há uma ausência de comentários e explorações das respostas dos entrevistados que são uma característica básica do gênero entrevista. O uso de continuadores (*mhm*, *mm*) aliados ao direcionamento do olhar também poderia ter engajado a entrevistada até mesmo na ampliação ou aprofundamento de seu relato (mais informações seriam dadas, e maior seria o conhecimento sobre a instituição a ser disponibilizada ao espectador). Portanto, na produção pós-final, possivelmente por fatores que comentaremos na próxima seção, as marcas de polidez que estiveram presentes na produção final entre Joice e sua colega estão agora ausentes, constituindo um não-engajamento interacional com a entrevistada e uma realização mais mecânica dessa interação.

5 Discussão e sugestões

Com base na análise realizada, observam-se duas situações. De um lado, a evolução na performance de Joice comparando-se a produção inicial e a final. A aluna demonstra o domínio do gênero entrevista e apropria-se do que chamamos aqui de *marcas de polidez*, necessárias à condução desse gênero oral (e que se constituem num aprendizado maior que pode ser levado para outras interações, na vida real, proporcionado pela escola). De outro lado, Joice não consegue transpor esse aprendizado para a realização da sua produção pós-final. Acreditamos que isso ocorre por fatores que extrapolam o aprendizado das marcas de polidez. Assim, tendo esse caso em mente, discutimos e sugerimos a seguir três entendimentos e abordagens que podem favorecer o trabalho com o gênero oral entrevista em sala de aula de português como língua materna, de maneira a auxiliar nas produções finais (ou, neste caso, pós-final) que vão ao encontro da prática social almejada quando do início de cada PDG.

a) Apoio do texto escrito: o perigo do abandono da intersubjetividade

Ao analisarem a própria produção inicial (CORREA, 2016), os alunos perceberam que algumas perguntas não eram claras, e que o entrevistado, então, não compreendia o que se pretendia com as perguntas. Possivelmente em função do *script*, ou seja, o roteiro por escrito para a entrevista, os alunos abandonavam a busca pela intersubjetividade, pelo entendimento mútuo, e não se orientavam às mostras (multimodais) do interlocutor de não-entendimento. Souza, Ostermann e Borges (2015) exploram os problemas interacionais gerados pela excessiva atenção ao *script* em contexto de atendimento em um *call center* de saúde. Questões semelhantes às apontadas pelas autoras puderam ser notadas no PDG analisado. Uma das similaridades desses contextos é o fato de que alunos e atendentes sabiam que estavam sendo avaliados e, por isso, utilizaram o *script* como uma forma de controle da atividade que estavam a desempenhar.

Não queremos aqui invalidar o texto escrito, até porque ele serve, sim, de apoio ao gênero entrevista no fazer real da atividade dos jornalistas e repórteres. Entretanto, o seu uso no momento da interação com o entrevistado pode causar estranhamentos, e o entrevistador pode esquecer de interagir de fato com o entrevistado, isto é, de considerar as contingências (e possibilidades) do momento da interação, trazidas na fala do entrevistado, e que nunca poderão ser totalmente previstas e controladas nesse roteiro por escrito.

Outra questão importante de ser resgatada é o fato de que sabemos que os alunos, em suas produções finais, tinham em mente que estavam sendo avaliados. A grade de avaliação construída por alunos e professora nesse PDG, portanto, possui o caráter de ser mais um guia da performance do entrevistador/aluno. Assim, as perguntas na grade de avaliação (modelo em anexo) precisam permitir a sensibilização para aspectos do envolvimento conversacional. O envolvimento conversacional se dá por meio de alguns aspectos que são exclusivamente da instância da fala espontânea, como continuadores; redizes e compleições da fala do outro; sobreposições cooperativas; risadas, sorrisos e gestos com a cabeça; formulações e mostras de entendimento explícitas (mm, entendi!, mm, sei!); e até mesmo brincadeiras pontuais com o entrevistado. Uma das entrevistas trazidas pela professora para ser lida (assistida e debatida) em aula continha esses elementos, e a entrevistadora em questão fora avaliada pelos alunos como boa condutora da entrevista.

b) Oficinas de dramatizações do gênero: uma possível ajuda?

Entre a produção final da entrevista pelos alunos (entre colegas) e a produção pós-final (com adultos que desenvolvem determinada atividade-tema da entrevista), há uma grande lacuna a ser transposta pelos aprendizes. O papel de oficinas de dramatizações gravadas e avaliadas pelos alunos mesmos, ou seja, pelos pares, e pelo professor – tal como o faz Correa (2016) em sua produção final – seria o de proporcionar os andaimes coletivos e individuais (VYGOTSKY, 2002) necessários para que cada aprendiz possa chegar de um ponto ao outro com maior sucesso. Além disso, a imitação possibilitada pelas dramatizações e fundamentada nas *leituras* do gênero oral em questão é uma das maneiras pelas quais os aprendizes podem acessar a sua zona de desenvolvimento proximal. A gravação dessa dramatização também permitiria ao aluno enxergar o erro e, na medida do possível, corrigi-lo.

c) Lidando com o desconforto na produção final: o etnógrafo-mirim

Um evidente problema nas produções pós-finais dos alunos foi o desconforto. Esse desconforto se traduz por vergonha e falta de costume de serem gravados até intimidação em conversar com uma pessoa (a) adulta e (b) desconhecida. Nesse ponto, a grade de avaliação não colaborou: nela, havia a preocupação com o fato de as palavras serem pronunciadas ‘devagar’; porém, alguns profissionais da TV não falam devagar e são bons entrevistadores.

Correa menciona em sua análise que a experiência de realizar visitas de observação guiadas na instituição-alvo antes da realização da entrevista poderia ter auxiliado os alunos na produção pós-final (CORREA, 2016). O entendimento que adicionamos é o de que, nessas visitas guiadas, os alunos poderiam anotar em um ‘diário de campo’ o que despertasse seu interesse, tirar fotos dos ambientes e das pessoas trabalhando (mediante seu consentimento), conversar com os trabalhadores e até mesmo, talvez, participar de algumas dessas atividades de trabalho. Queremos salientar aqui a importância do conhecimento que passa pela experiência e pela vivência e que contribui para que os alunos se sintam mais à vontade com os assuntos nos quais irão focar (por extrapolar o conhecimento enciclopédico e promover o engajamento com a vida real), e conseqüentemente esse conhecimento vai refletir-se em uma maior apropriação do gênero no momento em que conduzirem a entrevista final (e, como num *continuum*, serão ora mais alunos, ora mais entrevistadores).

Finalizando, chamamos a atenção para a importância de observarmos elementos da interação que podem ser sistematizados e utilizados no *ensino* da oralidade, ou melhor, na

(re)construção de uma oralidade mais consciente, nas práticas sociais relacionadas aos gêneros orais. Enfatizamos, assim, aspectos multimodais, como o direcionamento do olhar para o interlocutor, a posição corporal adotada, a possibilidade de alguns gestos acompanharem a fala, até elementos verbais como a prosódia, os marcadores discursivos, os continuadores, etc., enfim, elementos que constroem o engajamento conversacional entre interlocutores e, a nosso ver, devem ser valorizados, de forma que o ensino da oralidade cubra os diferentes aspectos interacionais que a constituem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. 470 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAMERON, D. **Good to talk: Living and working in a communication culture**. London: Sage, 2000.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? **Scripta** (PUCMG), v. 19, n. 36, 2015, p. 241-262.

CLAYMAN, S. Questions in broadcast journalism. In: FREED, A. F.; EHRLICH, S. (Eds.) **Why do you ask: The function of questions in institutional discourse**. New York: Oxford, 2010, p. 256-278.

COLOGNESI, S.; DOLZ, J. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In: DE PIETRO, J. F.; FISHER, C.; GAGNON, R. (Orgs.) **L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017, p. 177-199.

CORREA, J. E. **Projeto didático de gênero como possibilidade para promover a aprendizagem de um gênero oral**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 149-188.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. London: Polity, 1992.

_____. Technologicalisation of discourse. In: CALDAS-COULTHARD, C.; COULTHARD, M. (Eds.) **Texts and practices: Readings in Critical Discourse Analysis**. London: Routledge, 1996, p. 71-83.

FREED, A. F.; EHRLICH, S. **Why do you ask: The function of questions in institutional discourse**. New York: Oxford, 2010.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-Interação Social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-38.

GUIMARÃES, A. M. M. Do saber fazer ao poder fazer: a importância de uma formação continuada que dê voz ao professor. **V FLAEL: Fórum de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem de Línguas**, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012a, p. 21-44.

_____. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas, Mercado de Letras, 2012b.

_____. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014a.

_____. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014b, p. 17-38.

_____. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 7-26.

GUIMARÃES, A. M. M.; SOUZA, J. Quão interacional é a oralidade que ensinamos na escola? In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LEVINSON, S. Activity types and language. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (Eds.) **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 66-100.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, M. C. L. Ethos interacional em situações de atendimento. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 59-65, 2000.

OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: o estudo da fala-em-interação. In: OSTERMANN, A. C.; MENEGHEL, S. N. (Orgs.). **Humanização. Gênero. Poder: contribuições dos estudos de fala-em-interação para a atenção à saúde**. Rio de Janeiro/São Paulo: Fiocruz e Mercado de Letras, 2012, p. 33-43.

SACKS, Harvey. **Lectures on conversation**. Oxford: Blackwell, 1992 [1967-1974].

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 109-124.

SIDNELL, J. The design and positioning of questions in inquiry testimony. FREED, A. F.; EHRLICH, S. (Eds.). **Why do you ask: The function of questions in institutional discourse**. New York: Oxford, 2010, p. 20-41.

SOUZA, J. de; OSTERMANN, A. C.; BORGES, M. de L. Controlando o incontroleável: a aplicação das regras de atendimento na construção da compreensão mútua entre clientes e atendentes em um call center. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 13-32, jan./abr. 2015.

VILLAÇA, I. G.; BENTES, A. C. Aspectos da cortesia na interação face a face. In: PRETI, D. (Org.). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008, p. 19-47.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Data de recebimento: 31 de janeiro de 2018.

Data de aceite: 24 de maio de 2018.